

- page 1 : Le manque de réussite
- page 4 : Les élèves à risque de décrochage
- page 9 : Lire, Ecrire, compter : diagnostic et remédiation
- page 14 : Assumer un changement de paradigme
- page 15 : Pour conclure
- Page 15 : Bibliographie.

ENSEIGNEMENT PRIMAIRE : LES ÉLÈVES À RISQUE (DE DÉCROCHAGE)

Pour le plus grand nombre, le décrochage scolaire s'entend comme la sortie prématurée du système scolaire. Souvent associé à l'expression « sortie sans qualification », il concerne le plus souvent les élèves du collège, voire du lycée.

Or, « des travaux antérieurs ont [...] montré que les dossiers scolaires des élèves sortis du système sans qualification donnaient à voir de grandes difficultés sur le plan des apprentissages bien avant des signes de rupture de la relation pédagogique » (Bonnéry, 2003). Il suffit de faire parler les décrocheurs pour comprendre que leur « cheminement vers l'abandon » a commencé pendant l'enfance, dans la famille ou à l'école (Lessard et al., 2007). Parmi les décrocheurs, on a une surreprésentation d'élèves ayant redoublé leur CP et/ou qui ont connu des difficultés dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture (Douat, 2012).

Peut-on déceler des signes précurseurs de ce décrochage actif (*dropout*) à l'école primaire : difficultés scolaires, désintérêt, passivité, désengagement (décrochage passif ou *drop-in*) ? Qu'est-ce qui fait qu'un enfant n'entre pas ou entre mal dans les apprentissages ? Pourquoi, en fin de CM2, 9 à 10 % des élèves ne maîtrisent pas les compétences de base en mathématiques ou en français ?

Le désengagement, la « désaffiliation », les conduites de rupture ou de marginalisa-



Par Annie Feyfant

Chargée d'étude et de recherche au service Veille et Analyses de l'Institut Français de l'Éducation (IFÉ)

tion observés dans le secondaire (Hugon, 2010) ne sont-ils pas déjà présents chez certains élèves du primaire, sous des formes bien souvent plus sourdes ? Partant du constat des difficultés à l'école et à l'entrée au collège, ce dossier passe en revue les travaux s'intéressant aux signes prédictifs de ce décrochage, plus particulièrement dans le domaine des apprentissages scolaires, dans la classe.

LE MANQUE DE RÉUSSITE

ÉTAT DES LIEUX

En 1999, dans le cadre d'un programme interministériel de recherche, a été lancé un appel d'offres « visant à mieux connaître les processus qui conduisent à des situations de déscolarisation de jeunes soumis à l'obligation scolaire » (Infocentre). En 2002, trois équipes (ESCOL de l'université Paris 8 ; Printemps de l'université de St-Quentin et SYLED-RES de l'université Paris 3), ont travaillé sur « la genèse du décrochage telle

qu'elle peut se construire dans l'interaction entre les élèves et l'institution scolaire, ses politiques comme les situations de classe, depuis leurs interactions avec l'enseignant jusqu'au cadre de travail qu'il propose » (Bautier et al., [2002](#)). Les difficultés d'ordre scolaire sont sans doute les plus visibles et pourraient être de ce fait l'un des éléments prédictifs sur lesquels il est plus facile d'agir pour prévenir le décrochage ou la déscolarisation.

Les difficultés à maîtriser les compétences de base

En France, le système interministériel d'échanges d'information (SIEI) permet de repérer les jeunes qui sortent du système scolaire sans diplôme, quelle que soit la formation qu'ils abandonnent. Opérationnel depuis mai 2011, il a « permis d'identifier 254 000 jeunes décrocheurs dont 180 000 « perdus de vue », c'est à dire non pris en charge par une structure d'éducation ou d'insertion » ([Eduscol](#)).

À la rentrée 2010, 13,7 % des élèves sont entrés en sixième avec du retard. Parmi ceux-ci, 24,6 % sont issus d'une école de réseau ambition réussite (RAR) et 20,2 % d'une école de réseau réussite scolaire (RRS) ●. En mars 2011, 12,1% des élèves de CM2 ne maîtrisent pas les compétences de base en français et 9,9% les compétences de base en mathématiques (L'état de l'école, [2011](#)).

LE CONCEPT DE DÉCROCHAGE

Décrochage, déscolarisation ou échec scolaire

Pour P.-Y. Bernard, la conceptualisation du décrochage se distingue de celle de déscolarisation. Dans le premier cas, c'est la norme sociale qui fait référence (scolarité inachevée) ; dans le second, il s'agit d'un manquement à la norme de droit (obligation scolaire). Dans l'un et l'autre cas, les chercheurs français restent relativement prudents dans leurs analyses, objectant un risque de stigmatisation par le repérage d'une population à risque ; un risque de simplification, du fait de la multiplicité des réalités, d'une méconnaissance des causes :

« Focaliser la recherche sur le décrochage aboutit à masquer les causes profondes du phénomène, qui s'inscrivent dans les trajectoires des individus et dans les contextes sociaux et scolaires qui s'y rapportent » (Bernard, [2011](#)).

Dans le discours dominant sur l'échec scolaire, le décrochage ne serait, pour les uns, qu'un symptôme et, pour les autres, le moyen de prendre en compte l'échec scolaire dans toute sa réalité, avec toutes les connotations accompagnant le terme de décrochage, et « l'intrication profonde du scolaire et du social » (Glasman, [2011](#)).

Faut-il le considérer comme un processus « multifactoriel (social, familial, éducatif, territorial, psychologique) » et discriminant dès le plus jeune âge, trop complexe pour être interrompu avant l'adolescence ou bien comme un « processus lent instillé par le doute et la perte de confiance en soi dus bien souvent à la pression du résultat intrinsèquement lié à notre système éducatif » (Balas, [2012](#)) ?

L'analyse du décrochage doit se faire en amont du collège, car, même pour des élèves dont la scolarité primaire ne donne aucun symptôme de rupture potentielle, certains chercheurs font l'hypothèse d'un cumul latent de facteurs sociaux, cognitifs, subjectifs et langagiers (Bonnéry, [2003](#)).

La fabrique du décrochage

« Alors que les études en psychologie mettent surtout l'emphase sur les dimensions intrapsychiques, comportementales et socio-interactionnelles, les chercheurs en éducation s'intéressent davantage aux éléments liés à la pédagogie et à l'environnement éducatif ; les sociologues ou les historiens examinent davantage quant à eux la construction sociale du phénomène, le rôle des politiques, les facteurs structurants des institutions et les rapports entre les classes » (Janosz, [2000](#)).

Pour beaucoup, le décrochage est le symptôme de difficultés externes (situation familiale, socioéconomique, culturelle). Toute attitude négative vis-à-vis de l'école, de la forme scolaire ou le refus d'apprendre seront jugés à l'aune de ce contexte socioculturel extérieur à l'institution.

« Les réseaux Ambition réussite (RAR) ont été créés à l'occasion de la première étape de la troisième relance de l'éducation prioritaire effectuée en mars 2006 par Gilles de Robien » [ministre de l'Éducation nationale] de même que les réseaux de réussite scolaire (RRS), mais la priorité a été donnée au RAR, en termes de moyens financiers et humains. « Chaque RAR est constitué d'un collège Ambition réussite et des écoles de son secteur et dispose de moyens renforcés ». À la rentrée 2011, la quasi-totalité des réseaux ambition réussite ont été intégrés dans le programme ECLAIR (écoles, collèges, lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite) ». ([OZP](#))

Plusieurs registres sont à l'œuvre dans la fabrique du décrochage :

- celui des apprentissages et des rapports aux savoirs scolaires ;
- celui des pratiques institutionnelles et enseignantes dans leur façon de traiter les difficultés proprement scolaires ;
- celui des processus subjectifs et sociaux à l'œuvre chez les élèves et tels qu'ils se manifestent dans le rapport à soi et aux autres, pairs et enseignants ;
- celui du langage et de la langue en ce qu'ils interviennent dans les phénomènes de compréhension des textes, des tâches scolaires, mais aussi dans des phénomènes de stigmatisation quand l'écart entre les attentes des enseignants et les productions des élèves est grand (Bautier, [2003](#)).

L'expérience scolaire du décrocheur. « Si le décrocheur a souvent connu des accumulations de difficultés scolaires précoces et un contexte social, familial et affectif souvent perturbé, il peut aussi s'agir d'un jeune sans aucune difficulté cognitive ; certains étant même d'anciens bons élèves. Pour ce jeune en décrochage, l'école perd peu à peu de son sens. La qualité de l'expérience scolaire devient dès lors l'un des plus puissants prédicteurs du décrochage scolaire » (Janosz, [2000](#)).

Pour d'autres, « les « décrocheurs » se recrutent essentiellement chez les élèves qui conjuguent vulnérabilité familiale et (grandes) difficultés scolaires ». É. Bautier et ses collègues ont cherché à « mettre au jour la dynamique des interactions entre plusieurs registres de « fabrication » du décrochage de l'intérieur » (Bautier et al., [2002](#)).

Les difficultés persistantes chez les élèves « ordinaires » sont analysées soit dans une approche pédagogique (l'échec scolaire en milieux difficiles), se focalisant sur « la restauration de l'image de soi, du lien social, du rapport au travail et à l'avenir, du sens des apprentissages » (Nonnon, [2007](#)) ; soit dans une approche médicalisée (enseignement spécialisé, rééducation, études des « dys... »).

La transition primaire-collège comme élément déclencheur d'une difficulté larvée

On a vu que l'organisation de l'école figurait parmi les facteurs de risque de décrochage.

Le passage du primaire au secondaire, d'une organisation proche de l'élève, avec un seul enseignant, à un établissement plus vaste, dans un milieu de vie éclaté, avec plusieurs enseignants « peut avoir des effets délétères sur la réussite scolaire » (Janosz, [2000](#)). Il sert de révélateur des difficultés antérieures.

Bien souvent l'analyse *a posteriori* du parcours scolaire des décrocheurs montrent que leur scolarité au primaire s'est faite sans heurt apparent, qu'ils en ont un assez bon souvenir. Au primaire, l'élève peut avoir l'illusion de ne pas trop mal s'en sortir ; lorsqu'il arrive au collège il est mis face à ses difficultés d'apprentissage sans avoir la possibilité de compromis et d'adaptation. La rigueur qui lui est imposée peut l'entraîner vers le replis ou vers l'indiscipline, ce qui gêne d'autant les apprentissages (Blaya, [2003](#) ; Bautier, [2003](#)).

L'analyse du risque de décrochage

Au fil des années et des travaux de recherche, selon les idéologies, les philosophies, les décideurs, le public concerné, le « risque de décrochage » prend différentes connotations dénonçant, tour à tour l'école, les parents, les élèves (voir par exemple l'article de C. Blaya sur les parents décrocheurs, [2010](#)).



Pour essayer de détecter les « élèves à risque », on peut adopter une approche prédictive, en essayant de déterminer les facteurs associés à une augmentation de la probabilité d'apparition de l'échec ou du décrochage ; c'est ce que font les québécois.

Il serait sans doute nécessaire de discuter la fiabilité des tests sur lesquels sont basés les études longitudinales effectuées au Québec et dont certains résultats seront exposés plus loin. L'IMDPE (instrument de mesure du développement de la petite enfance), est un questionnaire administré à des élèves de maternelle (comparaison entre deux groupes d'élèves) et le test *Lollipop* est, quant à lui, administré individuellement. Ces deux tests, qui servent à mesurer la maturité scolaire, ont été utilisés par l'Institut de la statistique du Québec et confirment que « *les relations entre le niveau socio-économique, la préparation à l'école et le rendement scolaire ne sont pas le fruit d'un artefact* » (Lemelin, [2007](#)).

Une autre approche cherche à identifier les élèves dès que les problèmes se présentent (absentéisme, faible rendement, agressivité). On peut aussi considérer que chaque élève est potentiellement « à risque », dans une approche unilatérale, ou bien encore se centrer sur les facteurs scolaires, causes potentielles de risque (approche institutionnelle). Cette approche liste comme facteurs discriminants : les horaires inflexibles, l'étroitesse du curriculum, l'accent mis sur les habiletés élémentaires, la valorisation de tests standardisés, le redoublement, les filières du secondaire, les classes spéciales, les attitudes et croyances des enseignants et administrateurs envers les élèves et les parents. Quelle que soit l'approche, il ressort de la revue de littérature réalisée par Tessier et Schmidt sur ce concept de risque que celui-ci « *est de nature transactionnelle, et non un élément statique qu'une action brève et ponctuelle peut éliminer* » (Tessier et al., [2007](#)).

LES ÉLÈVES À RISQUE DE DÉCROCHAGE

On peut formuler l'hypothèse que « *la déscolarisation procède d'un décrochage cognitif (ou d'une absence d'accroche cognitive) qui peut lui être antérieur, et qui peut d'ailleurs s'opérer en silence, indépendamment de tout rejet ostensible de l'institution* » (Bautier et al., [2002](#)).

LES SIGNAUX ET INDICATEURS PRÉDICTIONNELS

Lors d'une journée départementale sur la prévention du décrochage (Grenoble, le 13 avril 2011), les professionnels de l'éducation nationale, de la réussite éducative et du travail social ont listé les « signaux faibles précurseurs du décrochage » au collège. Il semble possible de tenter de détecter ses signaux précurseurs dès le primaire.

Il est par ailleurs intéressant de constater que ces signaux précurseurs diffèrent des indicateurs utilisés dans les typologies établies antérieurement, par M. Janosz. Ces précédentes approches expliquent le décrochage au travers des différences culturelles relatives à la valorisation de la scolarisation, à la maîtrise des habiletés sociales et personnelles requises. Elles l'expliquent aussi du point de vue des rapports de classes, de l'influence de la pauvreté : la scolarisation, alors envisagée comme un moyen de promotion sociale, perd de son éclat avec la fermeture du marché du travail.

Malgré des divergences d'approches, les articles portant sur la détection du décrochage précoce convergent vers une typologie commune des indicateurs et signaux prédictifs.

Les indicateurs prédictifs

Plusieurs études constatent la pertinence de certains facteurs de risque de décrochage, aux États-Unis, en Australie, en France, en Belgique, en Angleterre, etc. (Blaya, [2003](#)) :

- être un garçon ;

- appartenir à une famille désunie ou reconstituée ;
- avoir des parents ayant été peu scolarisés ou ayant une vision de l'école négative ;
- être en échec et avoir un retard scolaire ;
- avoir souvent déménagé ;
- avoir peu de support familial pour les devoirs ;
- être scolarisé en classes spéciales ;
- en France : avoir redoublé.

Il convient de développer ces premiers constats. On peut utiliser une typologie établissant des facteurs de risque mésosociaux (institutionnels et familiaux) et microsociaux (individuels et interpersonnels, voir Janosz, [2000](#)).

Parmi les facteurs institutionnels, on dénombre les structures, l'organisation, le climat de l'école : « *l'école, comme milieu de vie, est un des déterminants de la persévérance scolaire* » (Janosz, [2000](#)). Ainsi, une école à taille plus réduite offre une meilleure opportunité de participer à des activités parascolaires, un encadrement plus flexible. Les facteurs familiaux, outre les facteurs structurels, déjà cités, ont été en partie envisagés, d'un point de vue éducatif, dans un précédent *Dossier d'actualité* (Feyfant, [2011a](#)). Ils tiennent aux représentations familiales sur l'école et à l'investissement des familles dans le parcours individuel et scolaire de l'élève. L'aspect relationnel est un facteur important : des relations conflictuelles avec les enseignants ou le personnel de l'école ou le fait de choisir ses camarades parmi ceux qui sont le plus en difficultés sont autant de facteurs négatifs pour un parcours scolaire sans faille. Parmi les facteurs microsociaux prédictifs, le genre est un facteur moins pertinent dès lors que les facteurs scolaires et familiaux sont connus. Selon les pays, l'origine ethnique (critère à utiliser avec précaution) ou linguistique peut être discriminante. Enfin la personnalité de l'élève peut indiquer des signes de défaillance scolaire : faible estime de soi, tendance à somatiser, « *sentiment que ce sont des facteurs externes qui régissent* »

sa destinée. Ces facteurs mésosociaux et microsociaux doivent être croisés ou filtrés par « *l'expérience scolaire [qui] est un des plus puissants prédicteurs du décrochage scolaire* » (Born, [2008](#) ; Janosz, [2000](#)).

Les signaux précurseurs

Un manque d'investissement dans les apprentissages : L'élève ne note pas les devoirs à faire, ne les fait pas, oublie fréquemment son matériel, arrive souvent en retard. On verra plus loin des résultats relatifs à l'engagement d'élèves finlandais dans les apprentissages mathématiques.

Une représentation négative de l'école : l'élève a un sentiment d'inutilité, de perte de temps ; les activités ou projets demandés lui paraissent trop abstraits ; la famille ou le jeune parlent de l'école de manière négative.

Une arhythmie scolaire : l'élève a du mal à assurer des journées très chargées ; les occupations autres que scolaires sont trop lourdes.

Des difficultés d'apprentissage et des résultats scolaires défaillants : les notes de l'élève chutent, il n'en semble pas affecté ; il a du mal à comprendre les consignes.

Le refus du statut d'écolier, hors de l'école : l'élève boycotte les équipements sociaux ou les clubs sportifs ; il abandonne l'accompagnement à la scolarité ; il n'arrive pas à organiser ses loisirs ; il fait parler de lui dans le quartier.

Une approche psychologique des facteurs de risque : on décèlera tout changement de comportement, des passages fréquents par l'infirmerie, le manque de motivation, l'asthénie, les angoisses ou phobies scolaires, l'hyperractivité ou au contraire l'entrée dans le mutisme et le retrait de la « chose scolaire », le désintérêt vis-à-vis de ce qui est fait dans la classe ; la répétition de comportements déviants et/ou violents.



LE DÉCRYPTAGE DE CES SIGNAUX

Le sentiment d'incompétence

Certains élèves développent un sentiment d'incompétence pouvant avoir des effets dévastateurs sur les apprentissages, à différents moments du processus. Chez les élèves « en échec », ces comportements sont autant de réponses à leurs difficultés. *A priori*, ce sentiment n'est pas plus l'apanage des filles que celui des garçons, il ne touche ni plus ni moins les enfants à haut potentiel. Ces traits psychologiques sont confortés par la relation établie avec l'enseignant-e ou les parents, en ce sens que les élèves projettent sur l'un ou les autres l'opinion qu'ils ont d'eux-mêmes, interprétant telle ou telle remarque de ses parents. « *Le reflet de sa compétence que l'enfant lit dans le regard de ses parents joue un rôle plus grand dans sa perception de compétence que son rendement réel* » (Bouffard *et al.*, [2006](#)).

La psychologie nous enseigne que le sentiment d'incompétence dans un domaine engendre une posture de repli, visant à protéger son estime de soi et à réduire la valeur accordée à ce domaine. Or, l'enfant survalorise l'école, comprend bien que les adultes font de même ; il lui devient dès lors difficile de régler son problème d'apprentissage en dévalorisant l'école. Un manque d'estime de soi engendre une moindre motivation intrinsèque ●, qui elle-même s'accompagne d'une diminution de l'engagement et le plus souvent du rendement. Conforté alors dans son sentiment d'incompétence, l'élève boucle sur ce processus qui engendrera, au mieux, de la passivité.

Comme l'explique M.-C. Toczek, le dogme de la réussite qui prévaut dans notre société associe performance et capacités intellectuelles. Ce « préjugé de la réussite » focalise les élèves sur les réactions des autres par rapport à leurs résultats scolaires, induit une focalisation sur « la valeur de soi ». Cette focalisation sur la réussite est associée à une représentation de l'intelligence comme une donnée stable, dont certains seraient, dès le plus

jeune âge, mieux dotés que d'autres. Or, il s'avère que si les familles, les élèves et les enseignants sont convaincus que l'intelligence n'est pas « une aptitude stable », alors les stratégies d'apprentissages des élèves sont tout autres, ceux-ci se fixant de « véritables buts d'apprentissage » (Toczek, [2006](#)).

Si cette attitude, alimentée par la recherche de la perfection (« je dois bien faire mon travail ») est souvent l'apanage des élèves à haut potentiel, il s'avère que le profil de ce type d'élève est aussi très proche de celui des élèves en grave difficulté d'apprentissage (Bouffard *et al.*, [2006](#)). Autre élément de vigilance : la convergence des données montrant que la motivation et le sentiment de compétence peut diminuer dès la deuxième année d'école primaire. On verra plus loin quelques mesures relatives à cette triade (concept de soi, motivation, apprentissage) dans les apprentissages en mathématiques ou en français.

Compétences sociales et apprentissages

De nombreuses études montrent l'impact des buts sociaux poursuivis par l'élève face à une situation d'apprentissage. D'un point de vue « académique », il peut s'agir de buts de performance (être le meilleur ou susciter un jugement favorable) ou de buts d'apprentissage ou de maîtrise (développer ses connaissances, ses compétences). Une autre approche s'intéresse aux interrelations comme les comportements prosociaux (aide, coopération ou partage) et les buts de responsabilité sociale (respect des règles, des engagements, voir Wentzel, [2003](#)). Arriver à l'heure, essayer de participer, faire des efforts pour réaliser un travail, ne pas déranger la classe, etc. seraient l'apanage des bons élèves (Filisetti *et al.*, [2006](#)).

La reconnaissance par les pairs est un moteur important pour l'engagement dans les apprentissages. La reconnaissance par les enseignants des progrès effectués, des bonnes notes, d'une bonne réponse est aussi un facteur important et la combinaison des deux favorise encore plus la

● Selon Deci et Ryan « on parlera de motivation intrinsèque lorsque la source d'énergie vient du plaisir et de la satisfaction que l'élève éprouve lorsqu'il réalise une activité, et de motivation extrinsèque quand l'activité d'apprentissage permet d'obtenir quelque chose ou d'éviter des conséquences » (Deci & Ryan, [2004](#)).

motivation de l'élève (Wentzel, 2010). Les revues de littérature sur les compétences sociales et le niveau d'engagement des élèves à l'école montrent une congruence entre les objectifs familiaux, les relations avec les pairs, et les contextes de classe (Wentzel, 2003). Il convient cependant de nuancer l'influence des pairs puisque les élèves en difficulté peuvent également tirer profit dans la reconnaissance de leur rôle de cancre, de chahuteur.

Tout comme le décrochage a des causes multifactorielles, « *les difficultés d'apprentissages sont le résultat des interactions entre les caractéristiques de l'élève, de sa famille, de l'école et du milieu de vie* » (Lopez et al., 2004). Lopez et Sheriff proposent une typologie de ces multiples facteurs pouvant avoir une incidence sur l'apprentissage :

- facteurs individuels (état de santé, profil cognitif, intérêt et motivation, styles et rythmes d'apprentissage, aspects sensoriels et moteurs) ;
- facteurs familiaux et sociaux (niveau socio-économique, langue et culture, degré de scolarité, pratiques éducatives familiales, voir Feyfant, 2011a) ;
- facteurs scolaires (pratiques pédagogiques, perceptions et attentes des intervenants, mode d'organisation et de fonctionnement de la classe et de l'école, relations interpersonnelles).

L'utilisation des mots « indicateurs » et « signaux » (aussi bien en France qu'au Québec) n'est sans doute pas anodine. Dans le premier cas, on se trouve confronté à une analyse statistique qui pourrait laisser penser à un déterminisme froid et inéluctable, pour tout élève mâle ayant déménagé plusieurs fois pour cause de divorce et remariage parental, ayant une mère travaillant le soir, etc. Or, la réalité n'est pas aussi tranchée et nécessite une approche multiple : « *Les décrocheurs ne constituent pas un groupe homogène d'individus et il est possible de distinguer des sous-groupes d'individus à partir de certaines caractéristiques personnelles, à partir de l'interaction de ces facteurs avec le milieu scolaire, ou à partir d'évènements circonstanciels de la vie* » (Janosz, 2000). De même qu'il n'est pas permis de dire

que l'abandon scolaire est une fatalité, les déterminants du décrochage sont largement influencés par les interventions ciblant les différents facteurs listés plus haut. « *Tant les recherches empiriques que les théories explicatives ou les programmes de prévention efficaces soulignent le rôle central de l'interaction entre l'environnement éducatif et les caractéristiques individuelles et culturelles des élèves* » (Janosz, 2000).

C'est sans doute pourquoi il est important de se focaliser sur les signaux faibles et d'agir au sein et autour de l'école, en se centrant sur cet « élève à risque » de décrochage.

Les malentendus sociocognitifs

Pour comprendre ce que peut être un malentendu sociocognitif, autrement dit la difficulté à relier une tâche effectuée, l'activité intellectuelle requise et le savoir attendu, les chercheurs, dont Bonnéry, prennent souvent l'exemple de la carte de géographie. Quand l'enseignant demande de faire UNE carte de la région Rhône-Alpes, par exemple, c'est pour que les élèves apprennent à mettre en couleurs les éléments de relief et les cours d'eau. L'élève va réaliser la carte demandée selon les consignes précises puis va l'apprendre pour le contrôle prévu. Il pense que le savoir attendu porte sur sa capacité à placer correctement le Rhône ou l'Isère. Au contrôle, il s'agit de faire la carte d'Auvergne : l'élève ne saura pas répondre aux attentes de l'enseignant(e) et trouvera la mauvaise note qui lui sera attribuée totalement injuste.

Pour Bonnéry, deux logiques en interaction au primaire permettent aux élèves de rester accrochés et l'enseignant pourra jouer sur ces deux logiques. La première stratégie va être liée à la performance : l'élève va se conformer aux tâches scolaires dans un objectif de bons résultats. S'il n'y parvient pas, l'élève va chercher à se conformer aux exigences du groupe classe, constitué par l'enseignant et ses pairs (réalisation d'une « mini-tâche » proposée par l'enseignant pour remotiver l'élève ayant eu une mauvaise note). Si



la motivation joue un rôle très important dans l'engagement dans les apprentissages, le processus décrit ci-dessus peut brouiller le travail d'acculturation : la recherche d'une valorisation par l'enseignant pouvant occulter les difficultés et contribuer « à l'opacité du rapport que peut faire l'élève entre l'efficacité de son activité intellectuelle et le verdict délivré » (Bonnéry, [2003](#)).

Ces malentendus sociocognitifs prennent une place encore plus aiguë à l'arrivée au collège : la relation relativement protégée au primaire rend la transition primaire/collège d'autant plus déstabilisante, voire anxiogène. Le contrat didactique change en même temps que l'élève change de niveau, sans que celui-ci ne repère les changements (Douat, [2012](#))

PORTRAIT(S)-ROBOT(S) DE L'ÉLÈVE À RISQUE DE DÉCROCHAGE

L'utilisation de l'expression « élève à risque » a suscité de vives polémiques en France dès lors qu'il a été question de détecter au plus tôt les élèves susceptibles de développer des troubles du comportement.

Au **Québec**, plusieurs documents, émanant du ministère de l'éducation, de fédérations d'enseignants ou encore de groupes de chercheurs proposent, à l'attention des enseignants, une grille de détermination des facteurs de risque « de vulnérabilité susceptibles d'influer sur leur apprentissage ou leur comportement [...] notamment au regard de l'échec scolaire ou de leur socialisation, si une intervention rapide n'est pas effectuée » ([Récit](#)).

« Le travail d'élève est constitué d'un ensemble de routines, alternant leçons, exercices individuels, de groupe, et de moments de contrôle des apprentissages » (Lopez et al., [2004](#)). L'élève à risque attire l'attention des enseignants parce qu'il ne parvient pas à suivre l'ensemble de ces routines et/ou ne respecte pas les règles de la classe.

Portrait au long cours

L'établissement de cette grille s'appuie sur une étude longitudinale effectuée par des chercheurs de l'université du **Québec**, auprès d'élèves et d'enseignants de première année du secondaire. P. Potvin et ses collaborateurs définissent deux types d'élèves non à risque (élèves modèles et élèves indifférents) et quatre types d'élèves à risque : élèves ayant des difficultés d'apprentissage ; élèves ayant des difficultés de comportement extériorisées ; élèves ayant des difficultés de comportement intériorisées ; élèves peu motivés (Potvin, [2007](#)).

Un élève qui « démontre certaines difficultés d'apprentissages ou manifeste des comportements qui sont susceptibles de l'empêcher d'atteindre les objectifs d'apprentissage et de socialisation poursuivis par l'école » ● est un élève à risque et nécessite, de ce fait, une intervention appropriée de la part de l'institution scolaire et avant tout de l'enseignant.

Dès la maternelle, le dispositif propose l'administration de questionnaires de dépistage par les éducateurs ou les enseignants. Le rôle des questionnaires est d'anticiper le cheminement scolaire de l'élève et le type d'élèves ayant besoin d'une intervention et, en croisant avec une description de l'élève (adjectifs caractérisant l'élève), déterminer le niveau de risque. Ce questionnaire est administré chaque année pendant trois ans (maternelle, 1^{re} et 2^e année de primaire).

Partant d'un échantillon de 990 élèves en 2000, P. Potvin montre que 11 ans plus tard, en fin de secondaire, 13 % ont décroché, 25 % ont un retard de scolarité et 62 % sont diplômés. Qui sont les décrocheurs ? 6 % des élèves jugés « attachants » ou « indifférents » (sans difficulté) pendant les trois ans ; 13,7 % des élèves jugés « préoccupants » et 36,4 % des élèves « rejetés » (pour comportement). Les proportions d'élèves « en retard » sont du même ordre : 13 % pour les parcours estimés « sans difficulté » en début de scolarité et 47 % pour les autres.

Voir Royer, Saint-Laurent, Moisan, Biteau-deau (1995), cité par Fédération des syndicats ([2009](#)).

Après avoir constaté la pertinence d'une évaluation précoce des élèves à risque, P. Potvin a réalisé un « [Guide de prévention pour les élèves à risque au primaire](#) », destiné principalement aux enseignants, intervenants, directeurs d'école, mais aussi aux parents. Il propose quelques pistes pour intervenir notamment sur le climat de classe et en faisant prendre conscience du rôle majeur de la relation maître-élève.

Adaptation au risque : entre résilience et souffrance

Le concept d'élève à risque est sans doute inspiré par les études épidémiologiques en médecine. Elles visent à déterminer les facteurs de risque ou de protection influençant l'apparition ou non de telle ou telle déficience, et donc à prévoir si tel ou tel individu est « à risque ». Étendu aux sciences humaines, ce concept s'intéresse au développement de l'enfant, selon différentes approches : caractéristiques biologiques, troubles du comportement, désordre affectif, environnements familiaux et communautaires. Certains chercheurs, à la fin des années 1990, ont tenté de dégager des modèles caractérisant les risques.

Le concept de risque illustrerait deux visions : l'une, statique (compatissante), considérant « *le risque comme une catastrophe inévitable venant de l'environnement, et l'enfant, comme une victime à sauver* » ; l'autre, dynamique concevant « *le risque comme une des composantes incontournables d'un processus adaptatif, dynamique et complexe, susceptible de mouvance et de recomposition. Ici, l'enfant jouerait un rôle actif dans son développement* » (Tessier & Schmidt, [2007](#)).

Certains chercheurs considèrent qu'il y a une forte probabilité pour que le poids des facteurs négatifs induise l'apparition d'inadaptations psychosociales chez l'élève (approche béhavioriste). D'autres s'intéressent aux capacités d'adaptation de l'élève et aux interactions entre risques et protections (phénomène de résilience) ●.

Les regards que les adultes posent sur un élève dont le « rendement scolaire » n'est pas satisfaisant peuvent être diamétralement opposés. Des récits de vie d'enseignants montrent leur difficulté à distinguer la souffrance d'un élève qui ne comprend pas de la rebuffade d'un élève au comportement conflictuel. Face à la difficulté d'un élève, l'enseignant doit faire face à ses propres limites, à sa responsabilité (de Champlain, [2011](#)).

LIRE, ECRIRE, COMPTER : DIAGNOSTIC ET REMÉDIATION

« *L'impossibilité d'entrer normalement dans les apprentissages élémentaires du lire-écrire-compter, expose particulièrement aux risques de décrochage scolaire ultérieur* » (Bebi, in Bautier et al., [2002](#)).

Les recherches portant sur la littératie et la numératie ●, à partir de cohortes de jeunes enfants ou de jeunes élèves, ont le plus souvent pour objectif de détecter les futurs élèves à besoins particuliers et de déceler tous les « dys... ». Or, le décrochage cognitif ou la difficulté à entrer dans les apprentissages ne sont pas forcément prédictifs d'un tel diagnostic. Face à des élèves à « besoins moins particuliers », il sera à la fois plus simple et plus délicat pour un enseignant de percevoir les signaux de danger et de réorienter sa pratique.

DES ANALYSES PAR DOMAINE : ÉCRITURE, LECTURE, MATHÉMATIQUES

Peut-on caractériser à coup sûr le mauvais lecteur ?

Prenons une cohorte d'élèves en début de secondaire inférieur, issus de milieux défavorisés ; proposons-leur de lire un texte narratif (4-5 pages) et posons-leur, texte caché, une série de questions portant sur des éléments descriptifs (lieux, dates), sur les personnages (noms, âges, caractéris-

La numératie (ou numéracie) correspond à un ensemble de connaissances et de compétences requises pour gérer efficacement les exigences mathématiques relatives aux notions de diverses situations.

« *La résilience est donc le résultat d'un processus expérientiel individuel ancré dans l'expérience sociale et nourri par l'interaction de socialisation enfant-milieu* » (Terrisse, [2001](#)).

tiques, rôles) et sur le déroulement de l'histoire (événement, dénouement).

On constate que les écarts entre bons et mauvais élèves tiennent à une meilleure mobilisation de stratégies et d'expériences personnelles pour les premiers (Van Grunderbeeck *et al.*, [2007](#)). Pour les élèves les plus en difficulté, on note :

- un manque de connaissances de base (sur le monde, sur le thème traité par le texte, sur la structure de textes en général) ou le manque d'activation de ces connaissances ;
- une difficulté à inhiber les associations non pertinentes au cours de leur lecture ;
- une passivité dans le traitement de l'information ;
- un manque de motivation et de persévérance dans la tâche ;
- une difficulté à intégrer les indices de texte aux connaissances antérieures ;
- une difficulté à répondre par écrit aux questions ;
- une difficulté à cerner l'information importante du texte (Gersten *et al.*, [1998](#)).

En fait, on constate plusieurs niveaux de difficulté, combinées ou non :

- dans le décodage ;
- en compréhension écrite ;
- en compréhension orale ;
- de cognition généralisée (Van Grunderbeeck *et al.*, [2007](#)).

Les pratiques langagières à risque

L'analyse des pratiques langagières montre que la liste des difficultés, proposée par Van Grunderbeeck, n'est pas utilisable *ex abrupto*. Le décalage entre les formes linguistiques des élèves, notamment à l'oral, et le français standard ne peut être stigmatisé sans que l'institution scolaire ne se soit assurée d'avoir donné les moyens aux élèves de s'approprier les clés de la langue scolaire.

On sait que l'acquisition d'un vocabulaire minimum à l'entrée en maternelle favorise les apprentissages en lecture. On sait aussi que les élèves dont la langue parlée à la maison n'est pas la même que celle de l'école sont susceptibles d'avoir plus de difficultés scolaires.

Un enfant apprend à parler avant d'aller à l'école, sans savoir qu'il apprend. Ce qui pose problème c'est lorsqu'il s'agit de passer à l'écrit et qu'il est demandé à l'élève de prendre conscience de la structure des mots (sonore, syllabique, phonétique), de la construction des phrases. Le rapport au langage n'est plus étayé par un besoin de communiquer, il devient un savoir pour lequel l'élève doit mobiliser toute son attention. Et chaque année, l'élève passera d'un palier à l'autre, avec toujours plus d'exigences, sans ancrage durable faute d'avoir compris le sens de cet apprentissage : les textes scolaires peuvent rester vides de sens.

Ainsi, Bautier, s'appuyant sur les évaluations à l'entrée en 6^e montre l'existence d'une faiblesse dans la mise en œuvre de la langue grammatisée : un élève pourra déchiffrer un texte sans pour autant le comprendre, l'interpréter, faute d'identifier les indices linguistiques ou grammaticaux de ce texte : « *Les analyses mettent aussi en évidence les grandes difficultés des élèves dans la compréhension du lexique "intellectuel" de l'école et des mots de la métalangue, donc des tâches à effectuer, et plus largement de grandes faiblesses dans le lexique utilisé dans l'école* » (Bautier, [2003](#)).

Les fondements de la numératie

L'apprentissage des mathématiques, comme celui de la lecture ou de l'écriture, va chercher ses fondements bien avant l'éducation formelle. Pour qu'en fin de maternelle, la plupart des enfants sachent différencier des quantités d'objets, identifier les nombres et dénombrer, cela suppose l'acquisition préalable de plusieurs « sous-compétences » (*sub-skills*) construites à partir de la connaissance des nombres, de la mémorisation de certaines données arithmétiques, de connaissances d'ordre procédural ou conceptuel (Pakarinen *et al.*, [2011](#)). D'autres compétences, cognitives ou métacognitives, facilitent la numératie : mobilisation de la mémoire de travail, habileté à compter, attention, compétences langagières, capacité à comprendre des consignes : « *Most children develop knowledge of three important*

“how to count” principles before they enter kindergarten including the one – one principle, the stable-order principle, and the cardinality principle » (Jordan, [2006](#)). Les facteurs motivationnels et affectifs précédemment évoqués sont, là encore, déterminants, de même que les objectifs pédagogiques de l’enseignant (Aunola, [2006](#)).

DES ANALYSES COMPARATIVES OU PLUS GLOBALES

Compétences, motivation, engagement

On a vu plus haut la liaison entre estime de soi (ou sentiment d’incompétence), motivation et réussite scolaire. ● Dans les apprentissages mathématiques, à partir d’études longitudinales portant sur des élèves et des enseignants de *kindergarten* (l’équivalent de notre grande section de maternelle ou encore de la première année de cycle 1), plusieurs études analysent les comportements d’évitement face à la tâche et le caractère prédictif de ce comportement modulo les représentations des parents et des enseignants. A l’évidence, de bons résultats scolaires ou une reconnaissance de la part de l’enseignant(e) ou de l’institution répond aux attentes de l’élève, le motive pour s’engager dans une tâche ultérieure. On note à terme une corrélation forte entre engagement/évitement et performances/difficultés scolaires.

S’appuyant sur les travaux de Bandura sur l’estime de soi et la capacité à apprendre, ces recherches les prolongent en utilisant d’autres facteurs prédictifs de réussite ou d’échec scolaire. Hirvonen *et al.*, par exemple, sous-tendent leurs travaux par des approches montrant la relation entre stratégies d’apprentissage et échec scolaire : « *negative self-concepts of ability and low efficacy beliefs, originating from repeated failures in previous learning situations, increase the likelihood of failure expectations. This then leads to low motivation, low effort, and task-avoidant or task irrelevant behavior in later learning situations* » (Hirvonen *et al.*, [2012](#)).

L’engagement varie selon la tâche à accomplir (un élève peut être plus motivé par un exercice de dénombrement que par un test de connaissances mathématiques).

De l’autre côté de l’Atlantique, des équipes canadiennes, aussi bien à Montréal qu’à Laval, montrent qu’en première et deuxième année, les élèves trouvent davantage de plaisir dans la lecture et l’écriture que dans les mathématiques, que la motivation intrinsèque et le concept de soi en mathématiques diminuent entre la première et la deuxième année alors qu’ils sont stables pour la lecture et en très légère baisse pour l’écriture ● (Guay & Talbot, [2010](#)).

Si l’on croise avec d’autres facteurs familiaux ou personnels, on observe que le genre a plus d’incidence sur la motivation que le statut socioéconomique : en première année, les filles ont un plus grand sentiment de compétence à l’égard de la lecture que les garçons, la baisse de la motivation en mathématiques serait moindre pour les garçons que pour les filles. Ces analyses permettent de mieux cibler la remédiation nécessaire, mais pour que cette remédiation soit efficace, il convient de comprendre ce qui clive aussi sûrement la motivation selon le genre et qui peut donc induire ou conforter des représentations et stéréotypes sur les compétences des élèves.

Prévoir la réussite pour prévenir les risques ?

La mesure des habiletés dès le plus jeune âge

En remontant encore un peu dans le parcours des élèves, on constate que les habiletés en lecture et surtout en mathématiques, présentes à la maternelle, augurent d’une réussite scolaire dans les premières années du primaire. Si la connaissance des nombres (« habiletés prémathématiques ») et le niveau de vocabulaire (habiletés en prélecture) sont des prédicteurs reconnus de réussite, la plupart des études longitudinales ne vont pas au delà de la mesure de ces habiletés.

Parmi les travaux recensés figurent ceux du département de psychologie de l’université **finlandaise** de Jyväskylä (Finnish Center of Excellence in Learning and Motivation Research) et ceux du département de psychologie de l’université du **Québec** à Montréal (UQAM).

D’autres études montrent que la baisse de motivation et de concept de soi diminue dans une même proportion dans les deux domaines en deuxième année et les années qui suivent, avec un palier au collège et une baisse légèrement moindre pour les filles (Jacobs *et al.*, [2002](#)).



Il semble important de définir la capacité d'attention et de détecter des processus de « contrôle inhibiteur » • de la capacité à agir. De même, les habiletés motrices, contribuent à la réussite scolaire et « au rendement global de l'élève » (Pagani *et al.*, 2011). En France, le [programme de l'école maternelle](#) se préoccupe de ces habiletés, encore faut-il pouvoir détecter et évaluer la présence ou non de ces habiletés et la potentialité d'une évolution favorable.

Au Québec, l'étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ELDEQ), démarrée en 1998, a pour objet de mieux connaître le développement des petits québécois et d'identifier les facteurs de réussite scolaire et d'adaptation sociale. Les mesures effectuées croisent les habiletés (connaissance des nombres, vocabulaire réceptif, comportements hyperactifs, motricité globale, motricité fine, déplacement, contrôle d'objets) et rendement scolaire (en mathématiques, lecture, écriture, sciences) ou engagement (en classe, scolaire). L'association n'est pas systématiquement positive ou négative, cela dépend des habiletés et de l'objet scolaire étudié. Alors que l'hyperactivité est un facteur négatif, il n'a pas été possible de détecter une quelconque corrélation entre comportement hyperactif et échec ou réussite future en sciences, par exemple (Pagani *et al.*, 2011).

QUELLE PRÉVENTION EN CLASSE?

Représentations et actions des enseignants

Lorsqu'au cours de l'année 2005-2006, la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) a demandé à près de 1 500 enseignants de premier et second degrés quelles étaient pour eux les origines de la grande difficulté scolaire, ils désignent comme cause primordiale l'environnement dans lequel évolue l'élève (69,5 % des professeurs des écoles ; 63,5 % des professeurs de collège), l'organisation du système scolaire étant citée par 16,5 % des enseignants du

primaire et 26,4 % des enseignants du secondaire. « *Ce choix signifie [...] que les enseignants sont plutôt tentés d'incriminer des facteurs externes sur lesquels ils n'ont pas directement prise* » (Do, 2007) et notamment la non-implication des familles dans le travail scolaire de leurs enfants. Quant aux causes imputables au système scolaire, les enseignants dénoncent l'absence de prise en charge des élèves en grande difficulté, le décalage entre les programmes et les capacités des élèves. Peu d'entre eux mentionnent des causes d'ordre pédagogique (moins de 3% cite le cloisonnement entre les apprentissages, par exemple). On retrouve en bonne place le manque de formation des enseignants. Ces réponses peuvent être le signe d'une souffrance des enseignants face aux difficultés d'apprentissage des élèves et donc aux difficultés d'assurer leur métier (de Champlain, 2011).

Dans leur rapport de recherches sur la genèse du décrochage, E. Bautier, J.-P. Terrail, S. Branca-Rosoff, S. Bonnéry ou A. Bébi s'intéressent aux modalités d'adaptation des enseignants (et des élèves) à la difficulté scolaire. Dans le domaine pédagogique, les enseignants pratiquent une « pédagogie du concret », adaptant leurs pratiques à ce qu'il leur semble être les difficultés des élèves (Bautier parle de « psychologisme »). Les études de cas de Bébi et Terrail montrent « *comment l'école elle-même construit le décrochage cognitif des élèves en ne leur permettant pas d'entrer dans les apprentissages tout en les laissant cheminer, accumuler les retards par rapport aux attendus du collège tout au long de la scolarité primaire* » (Bautier, 2003).

Malentendus sociocognitifs et buts sociaux

Les adaptations de l'enseignant aux élèves et de l'élève à l'enseignant, sur la base d'attentes supposées ou de représentations implicites, reposent « *en grande partie sur des évidences socialement situées* » (Bautier, 2003). On a vu avec Bonnéry les logiques en action ; le malentendu cognitif traduit la difficulté du choix entre, d'une part, obéissance et va-

• Cette préoccupation rejoint les recherches en neurosciences cognitive. Le cerveau s'adapte aux demandes de son environnement tout au long de la vie, mais « *chez les bébés, la création de nouvelles synapses se fait à un rythme extraordinaire* » (OCDE, 2007), notamment dans les zones frontale et préfrontale du cerveau, lieux du contrôle de l'attention.

lorisation de soi (sens du travail accompli) et, de l'autre, désir de s'appropriier des savoirs. On constate que ces malentendus seraient essentiellement le fait d'élèves des milieux défavorisés, pour lesquels un enseignement explicite serait plus approprié.

Comment régler ces malentendus ? Pour E. Bautier, « *l'individualisation de la pédagogie, comme la prise en compte des "enfants", de leur vie privée, de leurs caractéristiques réelles ou supposées, le souci d'"épanouissement" de chaque enfant, le non-formalisme des relations pédagogiques, la multiplication des activités « non scolaires » dans les établissements scolaires... semblent autant de facteurs* » qui brouillent les objectifs de l'école. L'équipe de C. Gauthier oppose modèles académiques, centrés sur l'enseignement, orientés « *vers un enseignement systématique des apprentissages de base tels que la lecture, l'écriture et les mathématiques* » et modèles cognitifs ou affectifs, centrés sur l'élève. Elle montre, « *études probantes à l'appui* », l'efficacité des approches académiques (Bissonnette et al., 2005). Le débat entre enseignement explicite et pédagogie « nouvelle » reste ouvert (Feyfant, 2011b).

Remobiliser sur les apprentissages

En suivant le schéma proposé par Potvin (2011), les outils de prévention doivent être adaptés aux différents types de risques détectés. Pour un élève peu motivé, il faut envisager plusieurs niveaux d'action, selon le degré de « démotivation » :

- créer un environnement facilitateur, en favorisant la concertation élève-famille-école ; en s'assurant que tous les partenaires sont conscients de la nécessité de l'aide ;
- centrer sa pédagogie sur l'élève en développant sa connaissance de soi (talents, compétences) et l'estime de soi ; en aidant l'élève à mieux connaître ses forces, ses rêves ; en soulignant ses talents et ses compétences et en l'aidant à en prendre conscience ; en développant les divers types de motivation scolaire (intrinsèque, extrinsèque) ; en l'aidant à se fixer des objectifs de

réussite et des projets concrets à réaliser ; en l'incitant à s'engager dans un projet scolaire (activité périscolaire, par exemple) ; en l'aidant à se fixer un objectif à court terme quant à ses résultats scolaires ; en suscitant en lui un questionnement sur son avenir, ses goûts, ses intérêts, etc. ;

- développer pour les élèves à risque, mais aussi pour les autres, l'engagement et l'autonomie liée aux tâches scolaires.

Pour l'élève ayant des difficultés d'apprentissage (ses acquis scolaires sont déficients, il compose difficilement avec les demandes scolaires, a besoin du soutien de l'enseignant pour progresser mais a une attitude positive envers l'école), Potvin suggère d'user de patience et d'encouragements dans l'effort ; de valoriser les progrès réalisés. Il faut encourager l'élève en soulignant chacun de ses « bons coups » ; pratiquer la différenciation dans les tâches et les attentes (maintenir un niveau d'attente acceptable) ; lui apporter une aide individuelle accrue ; l'inciter à demander de l'aide pour surmonter ses difficultés d'apprentissage ; utiliser des programmes d'entraînement aux habiletés sociales. ●

Pour un élève ayant des difficultés de comportement extériorisées (hostilité envers l'enseignant, comportement inadéquat en classe, insolent, insultant, pas de collaboration, demande une attention soutenue, non-respect des règlements), au risque d'énoncer ce qui pourrait passer pour des vœux pieux, il conviendra de prévoir une aide aux difficultés d'apprentissage ; de faire un entraînement systématique aux habiletés sociales et à la gestion des émotions ; de modifier son environnement socioéducatif ; de louer et encourager ses comportements positifs ; d'utiliser le renforcement positif (individuel et en groupe) ; d'utiliser le retrait (*time out*) ; de développer son jugement moral (bien et mal) afin de l'amener à se responsabiliser ; de l'entraîner à la résolution de problèmes ; de l'aider à trouver des façons pacifiques de résoudre les problèmes (s'arrêter, se calmer, réfléchir) et à développer ses habiletés de maîtrise de soi (gérer sa colère).

Ce type de programmes vise les élèves ayant des troubles du comportement, comme l'autisme, mais P. Potvin définit ainsi les buts d'un des programmes : il « *vise plus particulièrement à favoriser chez ces jeunes le développement de leurs habiletés sociales, de reconnaître et d'utiliser les forces de leur famille, de consolider chez les parents l'habileté à négocier avec leur adolescent ainsi qu'à faciliter une véritable collaboration paritaire entre l'école et la famille* » (Potvin, 2005).

ASSUMER UN CHANGEMENT DE PARADIGME

La réponse apportée par les québécois, contestée par certains, est la différenciation pédagogique. Sa mise en œuvre nécessite, de la part des enseignants, « *une bonne connaissance du processus d'apprentissage en jeu, dans le développement des compétences ; la compréhension juste du travail psychique, symbolique et relationnel que l'élève réalise ; la connaissance de la situation globale de l'élève : ses difficultés, ses aptitudes, son rythme d'apprentissage, la collaboration familiale, etc.* » (Lopez et al., 2004).

En **Finlande**, plusieurs observations montrent combien la qualité des conditions d'apprentissage est importante et ce, dès la maternelle. Les élèves s'engagent d'autant mieux dans la tâche que l'enseignant les accompagne et les stimule. L'intérêt des recherches de l'équipe de l'université de Jyväskylä est de montrer des résultats probants sur une cohorte relativement importante (1 200 élèves) et de suggérer un enseignement basé sur une approche ludique, un enseignement non formel (en mathématiques) « *connected with the way children act in learning situations* » (Pakarinen et al., 2011).

Il ne s'agit pas ici d'établir une corrélation entre la promotion des résultats scolaires par l'enseignant et l'engagement des élèves dans la tâche. Cette corrélation a été établie par ailleurs. Dans les études portant sur des élèves de maternelle et des premières années de l'enseignement élémentaire, dans des tâches mathématiques, c'est plus l'accompagnement et la pédagogie qui sont observées comme variables positives et prédictives de l'acquisition des apprentissages mathématiques ultérieurs (Hirvonen et al., 2012).

Cette approche rejoint celle d'E. Bautier (2006), par exemple, lorsque celle-ci analyse le rôle des pratiques enseignantes dans les difficultés scolaires des élèves : « *Tous les élèves n'attribuent pas à la tâche proposée la même visée que l'en-*

seignant, sans que cette différence entre les élèves ne soit toujours visible dans la production réalisée : ainsi se creusent les écarts entre les apprentissages des élèves sans possibilité d'aide ». Bautier comme Mägi (2012) constatent le tandem quasiment systématique « moindre investissement dans les apprentissages / moindre développement des connaissances » et son association avec la situation parentale (niveau de scolarité).

La transition primaire/secondaire a été rapidement évoquée. La question se pose d'organiser une transition plus progressive, dont la mise en place achoppe, entre autre, sur le métier d'enseignant et le concept de bivalence ou polyvalence des enseignants de début de collège. Les enseignants proposent actuellement une meilleure collaboration entre enseignants du premier et du second degré. Ainsi, des enseignants de fin de primaire et des enseignants de mathématiques de début de collège ont travaillé sur deux domaines dans lesquels les élèves des deux niveaux éprouvaient des difficultés : les habiletés de calcul et la résolution de problèmes. En partageant le matériel pédagogique et les stratégies pédagogiques, cette collaboration permet une continuité dans les enseignements et les apprentissages et vise à être démultipliée (Bednarz et al., 2009). La préoccupation d'une transition plus facile dans l'apprentissage des mathématiques, comme précédemment, mais aussi dans le domaine de l'écriture, de la lecture, de l'enseignement des sciences, ou encore avec une vision plus globale, a suscité plusieurs travaux de recherche qui pourraient faire l'objet d'une synthèse spécifique. Il faut néanmoins noter que, le plus souvent, les cohortes étudiées ne sont pas suffisamment importantes pour que puisse se dégager une seule et unique manière de préparer les élèves à l'entrée dans le secondaire, même si on constate une convergence dans les propositions faites aussi bien au Québec (pistes plus précises et souvent disciplinaires), en France ou en Communauté française de Belgique (voir par exemple Carette et al., 2007).

POUR CONCLURE...

Sans avoir cherché à « psychologiser » la potentialité de décrochage, cette synthèse de la littérature récente (et souvent hors de nos frontières) rend surtout compte de commentaires et d'analyses sur l'engagement des élèves du primaire. Les contenus et pratiques pédagogiques restent un vecteur de lutte contre le décrochage et de réduction des difficultés scolaires : développement des habiletés en littératie dès le plus jeune âge, utilisation de situations-problèmes, etc.

La lutte contre le décrochage est une des priorités majeures aussi bien en France qu'en Europe ou ailleurs. La volonté de guérir du décrochage, au collège ou au lycée, de donner une deuxième chance à ceux qui ont décroché, figure dans la feuille de route de tous les acteurs responsables, mais comment prévenir ? Les travaux de recherche démontrent l'existence de signes prédictifs du décrochage ; ils ne sont pas infaillibles, heureusement, nul n'étant prédestiné à l'échec tout au long de sa vie scolaire, mais il serait domma-

geable de ne pas assurer une vigilance accrue et de ne pas adapter les pratiques enseignantes sous prétexte d'un risque de stigmatisation ou en rejetant la responsabilité des difficultés d'un élève « à risque » sur ceux qui l'ont éduqué (famille) ou instruit (enseignants, école) les années précédentes. Il convient aussi de dégager pour les enseignants, futurs enseignants, éducateurs et les familles des points de vigilance et un minimum d'outils pour l'accompagnement des enfants et des élèves dans leurs apprentissages.

Le lecteur attentif n'aura pas manqué de remarquer l'absence d'acronymes tels que RASED, ECLAIR, etc., réseau et programme qui ont précisément pour vocation d'aider les élèves en grande difficulté. Les initiatives de remédiation et les innovations pédagogiques ne manquent pas. La sélection opérée pour ce dossier rend compte d'une première approche de symptômes qui ne sont évoqués, le plus souvent, que dans les ouvrages et articles traitant du décrochage effectif au secondaire et de son traitement.

BIBLIOGRAPHIE

La plupart des liens figurant dans ce Dossier renvoient vers les notices correspondantes dans notre [bibliographie collaborative](#) qui comprend les références complètes et les accès éventuels aux articles cités (libres ou payants selon les abonnements électroniques de votre institution).

- Aunola Kaisa, Leskinen Esko & Nurmi Jari-Erik (2006). « Developmental dynamics between mathematical performance, task motivation, and teachers' goals during the transition to primary school ». *The British journal of educational psychology*, vol. 76, n° 1, mars, p. 21-40.
- Balas Guillaume (2012). *Lutter contre le décrochage scolaire : Vers une nouvelle action publique régionale*. Paris : Fondation Jean Jaurès.
- Bautier Élisabeth (2006). « Le rôle des pratiques des maîtres dans les difficultés scolaires des élèves : Une analyse de pratique intégrant la dimension des difficultés socialement différenciées ». *Recherche et formation*, n° 51, avril, p. 105-118.
- Bautier Élisabeth (2003). « Décrochage scolaire : Genèse et logique des parcours ». *Ville-école-intégration Enjeux*, n° 132, p. 30-45.
- Bautier Élisabeth, Bonnéry Stéphane, Terrail Jean-Pierre *et al.* (2002). *Décrochage scolaire : Génèse et logique des parcours*. Paris : Direction de la programmation et du développement (ministère de l'Éducation nationale).
- Bednarz Nadine, Lafontaine Jospéhine, Auclair Mélanie *et al.* (2009). « Pour une plus grande harmonisation dans la transition du primaire au secondaire en mathématiques ». *Bulletin AMQ*, vol. XLIX, n° 1, mars, p. 7-18.
- Bernard Pierre-Yves (2011). *Le décrochage scolaire*. Paris : Presses universitaires de France.
- Bissonnette Steve, Richard Mario & Gauthier Clermont (2005). « Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés ». *Revue française de pédagogie*, n° 150, p. 87-141.



- Blaya Catherine (2010). « Décrochage scolaire : Parents coupables, parents décrocheurs ? ». *Informations sociales*, n° 161, p. 46-54.
- Blaya Catherine & Hayden Carol (2003). *Constructions sociales des absentéismes et des décrochages scolaires en France et en Angleterre*. Bordeaux : Laboratoire de recherches sociales en éducation et formation (LARSEF).
- Bonnéry Stéphane (2003). « Le Décrochage scolaire de l'intérieur : Interaction de processus sociaux, cognitifs, subjectifs et langagiers ». *Les Sciences de l'éducation-Pour l'ère nouvelle*, n° 36, p. 39-58.
- Bonnéry Stéphane (2008). *Comprendre l'échec scolaire : Élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*. Paris : La Dispute.
- Born Michel & Lafontaine Dominique (dir.) (2008). *Prévenir le décrochage scolaire des jeunes lors de la transition primaire-secondaire*. Bruxelles : Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles.
- Bouffard Thérèse, Vezeau Carole, Chouinard Roch & Marcotte Geneviève (2006). « L'illusion d'incompétence et les facteurs associés chez l'élève du primaire ». *Revue française de pédagogie*, n° 155, avril-juin, p. 9-20.
- Bednarz Nadine, Lafontaine Joséphine, Auclair Mélanie et al. (2009). « Pour une plus grande harmonisation dans la transition du primaire au secondaire en mathématiques ». *Bulletin AMQ*, vol. XLIX, n° 1, mars, p. 7-18.
- Carette Vincent, Coché Frédéric, Dublet Audrey et al. (2007). *Coordination et mise en oeuvre de deux expériences pilotes dans les établissements scolaires de la Communauté française en vue de renforcer l'articulation entre l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire*. Bruxelles : Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles, p. 1-140.
- Champlain Y. de (2011). « Le déficit d'intention : Faire face à la souffrance à l'école ». *Les collectifs du Cirp*, n° 2, p. 177-186.
- Deci Edward L. & Ryan Richard M. (2004). *Handbook of self-determination research [2002]*. Rochester (NY) : University Richester Press.
- DEPP (2012). *L'état de l'école : 31 indicateurs sur le système éducatif français*. Paris : DEPP, Département de la valorisation et de l'édition.
- Do Chi-Lan (2007). « Les représentations de la grande difficulté scolaire par les enseignants : Année scolaire 2005-2006 ». *Les Dossiers*, n° 182, mars, p. 1-116.
- Douat Étienne (2012). « Croire à nouveau dans l'égalité des intelligences ». *Les dossiers de la Ligue*, octobre-décembre, p. 6-10.
- Fédération des syndicats de l'enseignement (CSQ) (dir.) *Les élèves à risque et HDAA*. Centrale des syndicats du Québec (CSQ).
- Feyfant Annie (2011a). « Les effets de l'éducation familiale sur la réussite scolaire ». *Dossier d'actualité Veille & Analyses*, n° 63, juin, p. 1-14.
- Feyfant Annie (2011b). « Les effets des pratiques pédagogiques sur les apprentissages ». *Dossier d'actualité Veille & Analyses*, n° 65, septembre, p. 1-14.
- Filisetti Laurence, Wentzel Kathryn R. & Dépret Éric (2006). « Les buts sociaux de l'élève : Leurs causes et leurs conséquences à l'école ». *Revue française de pédagogie*, n° 155, avril-juin, p. 45-56.
- Guay Frédéric & Talbot Denis (2010). *La motivation en première et deuxième année du primaire : Une analyse en fonction du genre et du statut socio-économique*. Québec : Institut de la statistique du Québec, Québec longitudinal study of child development-QLSCD series, n° V.5, fasc. 3.
- Gersten Russell, Williams Joanna P., Fuchs Lynn et al. (1998). *Improving Reading Comprehension for Children with Disabilities : A Review of Research. Final Report*. Jessup : ED Pubs.
- Glasman Dominique & Ouevrard Françoise (dir.) (2011). *La déscolarisation[2004]*. Paris : La Dispute.
- Hirvonen Riikka, Tolvanen Asko, Aunola Kaisa & Nurmi Jari-Erik (2012). « The developmental dynamics of task-avoidant behavior and math performance in kindergarten and elementary school ». *Learning and Individual Differences*, n° 22, p. 715-723.
- Hugon M.-A. (2010). « Lutter contre le décrochage scolaire : Quelques pistes pédagogiques ». *Informations sociales*, n° 5, p. 36-45.

- Jordan Nancy C., Kaplan David, Nabors Oláh Leslie & Locuniak Maria N. (2006). « Number sense growth in kindergarten : A longitudinal investigation of children at risk for mathematics difficulties ». *Child development*, vol. 77, n° 1, p. 153-175.
- Janosz Michel (2000). « L'abandon scolaire chez les adolescents : Perspective nord-américaine ». *Ville-école-intégration Enjeux*, n° 122, septembre, p. 105-127.
- Ligue de l'enseignement (dir.) (2012). *Comment lutter contre le décrochage scolaire ?* Paris : La ligue de l'enseignement.
- Lemelin Jean-Pascal & Boivin Michel (2007). *Mieux réussir dès la première année : L'importance de la préparation à l'école*. Québec : Institut de la statistique du Québec.
- Lessard Anne, Fortin Laurier, Joly Jacques *et al.* (2007). « Cheminement de décrocheurs et de décrocheuses ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 33, n° 3, p. 647-662.
- Lopez Arellano José, Sheriff Teresa & Landry Amélie (2004). « «Élèves à risque d'échec scolaire» et les notions de métier d'élève, de parents, d'enseignant ». In CTREQ, *Tous ensemble pour la réussite*. Montréal : CTREQ.
- Mägi Katrin, Torppa Minna, Lerkkanen MK *et al.* (2012). « Developmental profiles of task-avoidant behaviour and reading skills in Grades 1 and 2 ». *Learning and Individual Differences*, n° à paraître,.
- Nonnon Élisabeth (2007). « L'école et ses «mauvais lecteurs» ». *Repères*, n° 35, p. 5-30.
- Pagan Linda S., Fitzpatrick Caroline, Belleau Luc & Janosz Michel (2011). *Prédire la réussite des enfants en quatrième année à partir de leurs habiletés cognitives, comportementales et motrices à la maternelle*. Québec : Institut de la statistique du Québec.
- Pakarinen Eija, Kiuru Noona, Lerkkanen Marja-Kristiina *et al.* (2011). « Instructional support predicts children's task avoidance in kindergarten ». *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 26, n° 3, juillet, p. 376-386.
- Potvin Pierre (2007). « Les types d'élèves à risque de décrochage scolaire et leur dépistage ». In Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec, *Carrefour de lutte au décrochage scolaire*. Montréal : CTREQ.
- Potvin Pierre (2011). « Procédure de dépistage des élèves à risque au primaire ». In Association québécoise des troubles d'apprentissage (AQETA), *Intervenons en toute « connaissance »*. Montréal : AQETA.
- Royer Égide, Morand Céline & Gendron Martin (2005). *Guide d'introduction au programme PEC - Pratiquons ensemble nos compétences : un programme basé sur les forces des adolescents et de leurs parents*. Donnacona (Québec) : Centre de santé et de services sociaux de Portneuf.
- Terrisse Bernard & Larose François (2001). « La résilience : Facteurs de risques et facteurs de protection dans l'environnement social et scolaire du jeune enfant ». *Cahiers du Centre de recherche sur les formes d'éducation et d'enseignement*, vol. 16, p. 129-172.
- Tessier Odile & Schmidt Sylvine (2007). « Élèves à risque : Origine, nature du concept et son utilisation en contexte scolaire ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 33, n° 3, p. 559-578.
- Toczek Marie-Christine (2006). « Des situations scolaires «à risques» ». *Diversité Ville-école-intégration*, n° 147, décembre, p. 57-62.
- Van Grunderbeeck Nicole & Payette Mylène (2007). « Portraits de lecteurs faibles en compréhension au début de l'école secondaire ». *Repères*, n° 35, p. 73-91.
- Vergne Francis (2010). *Décrochage et décrocheurs : Comprendre et agir*. Clermont-Ferrand : Service académique d'information et d'orientation.
- Wentzel Kathryn R., Battle Ann, Russell Shannon L. & Looney Lisa B. (2010). « Social support from teachers and peers as predictor of academic and social motivation ». *Contemporary educational psychology*, n° 35, p. 193-202.
- Wentzel Kathryn R. (2003). « Motivating Students to Behave in Socially Competent Ways ». *Theory into Practice*, vol. 42, n° 4, p. 319-326.





▶ **Pour citer ce dossier :**

Annie Feyfant (2012). « Enseignement primaire : les élèves à risque (de décrochage). » *Dossier d'actualité Veille et Analyses*, n°80, décembre.
En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=80&lang=fr>

▶ **Retrouvez les derniers Dossiers d'actualité :**

- Thibert Rémi (2012). « Pédagogie + Numérique = Apprentissages 2.0 ». *Dossier d'actualité Veille et Analyses*, n°79, novembre.
En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=79&lang=fr>
- Endrizzi Laure (2012). « Les technologies numériques dans l'enseignement supérieur, entre défis et opportunités ». *Dossier d'actualité Veille et Analyses*, n°78, octobre.
En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=78&lang=fr>
- Gausset Marie (2012). « Vers une école saine : éducation à la santé, volet 2 ». *Dossier d'actualité Veille et Analyses*, n°77, septembre.
En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=77&lang=fr>

▶ **Abonnez-vous aux Dossiers d'actualité :**

<https://listes.ens-lyon.fr/sympa/info/veille.analyse>

© École normale supérieure de Lyon
Institut français de l'Éducation
Agence Qualité Éducation – Veille et Analyses
15 parvis René-Descartes BP 7000 – 69342 Lyon cedex 07
veille.scientifique@ens-lyon.fr
Standard : +33 (04) 26 73 11 24
Télécopie : +33 (04) 26 73 11 45